



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
LICENCIATURA EM LÍNGUA FRANCESA

ANA CAROLINA CANDEO DOS SANTOS PIMENTA

**ENSINO SIMULTÂNEO E CONSECUTIVO DE ESPANHOL, FRANCÊS E
INGLÊS PARA APRENDER E INTERAGIR COM PRAZER**

JOÃO PESSOA

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
LICENCIATURA EM LÍNGUA FRANCESA

ANA CAROLINA CANDEO DOS SANTOS PIMENTA

**ENSINO SIMULTÂNEO E CONSECUTIVO DE ESPANHOL, FRANCÊS E
INGLÊS PARA APRENDER E INTERAGIR COM PRAZER**

Monografia apresentada pela aluna Ana Carolina Candeo dos Santos Pimenta, à Universidade Federal da Paraíba Curso de Letras - Licenciatura em Língua Francesa – Campus I João Pessoa, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Língua Francesa.

Orientadoras: Dr^a. Karina Chianca Venâncio e Dr^a.
Rosalina Maria Sales Chianca.

JOÃO PESSOA

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P644e Pimenta, Ana Carolina Candéo Dos Santos.

Ensino simultâneo e consecutivo de espanhol, francês e inglês para aprender e interagir com prazer / Ana Carolina Candéo Dos Santos Pimenta. - João Pessoa, 2018.

53 f. : il.

Orientação: Karina Chianca Venâncio.

Coorientação: Rosalina Maria Sales Chianca.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino simultâneo e consecutivo. 2. Língua estrangeira. 3. Aprender com prazer. 4. Interagir. I. Venâncio, Karina Chianca. II. Chianca, Rosalina Maria Sales. III. Título.

UFPB/CCHLA

ANA CAROLINA CANDEO DOS SANTOS PIMENTA

**ENSINO SIMULTÂNEO E CONSECUTIVO DE ESPANHOL,
FRANCÊS E INGLÊS PARA APRENDER E INTERAGIR COM PRAZER**

Aprovada em ____ de _____ de 2018

BANCA EXAMINADORA

PROF. DRA. KARINA CHIANCA VENÂNCIO
Orientadora

PROF. DRA. ROSALINA MARIA SALES CHIANCA
Orientadora

PROF. DRA. ANA BERENICE PERES MARTORELLI
Examinadora

PROF. DR JOSÉ ROBERTO ANDRADE FÉRES
Examinador

Dedico este trabalho a Deus, a quem devo a minha vida, aos meus pais e a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente em minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que iluminou o meu caminho durante esta longa caminhada, me dando sabedoria, conhecimento e força.

Aos meus incríveis pais, Ana Maria e Elio, por todo o apoio, incentivo, preocupação e cuidados.

A Victor, por sempre incentivar-me e compreender-me nos momentos difíceis, durante todo o curso e principalmente nos períodos de TCCs.

Agradeço imensamente às minhas orientadoras, Prof. D^{ra} Karina e Prof. D^{ra}. Rosalina, que tiveram papel fundamental na elaboração deste trabalho, com muita sabedoria e paciência, além de todo apoio no projeto em que participamos.

Aos amigos que o Curso de Letras me permitiu conhecer e que conquistei ao longo do Curso de Licenciatura em Francês, dos quais posso destacar a professora e amiga Milena Rúbia, que sempre contribuiu, tanto com apoio moral e material, para a minha formação, e mostrou-se disposta a ajudar a todos.

À minha maravilhosa amiga Adeline José dos Anjos, que ajudou-me imensamente, estando sempre presente tanto nas dúvidas, quanto nos momentos difíceis e de alegria, transbordando positividade e me encorajando a todo momento.

Aos amigos e colegas, pelo incentivo e apoio constantes.

«Créer, c'est aussi donner une forme à son
destin».

Albert Camus

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira passou por inúmeras mudanças ao longo dos anos; mudanças essas que, por diversas vezes, prejudicaram os alunos na escolha da LE que apresentavam maior afinidade, uma vez que o Inglês é a língua oficial para a disciplina obrigatória de língua estrangeira, conforme as novas reformas no ensino. Este trabalho tem por objetivo geral utilizar o ensino simultâneo e consecutivo de Espanhol, Francês e Inglês dentro de uma perspectiva lúdica e que visa gerar aprendizado e interação com prazer. Como objetivos específicos, busca-se estabelecer uma relação interativa entre aluno-professor, como também aluno-aluno; ampliar o conhecimento e uso do lúdico em sala de aula e desenvolver o ensino simultâneo de línguas se baseando nas experiências vivenciadas através do Projeto do PROLICEN, realizado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2017. Este projeto tem por tema *O ensino-aprendizagem de línguas numa abordagem linguístico-cultural*, e buscou desenvolver a possibilidade do aprender unida ao prazer dentro de uma abordagem inovadora, pautada no ensino simultâneo e consecutivo, que ainda não é utilizado no Brasil. O projeto foi desenvolvido em uma escola de ensino público – com alunos voluntários de turnos diferentes aos das aulas aplicadas –, que se encontram na faixa etária entre 10 a 17 anos, e foram escolhidos pela instituição de ensino por possuírem rendimento insatisfatório proveniente de dificuldades de aprendizagem e interação social. Optamos por utilizar uma abordagem lúdica nas aulas ministradas a fim de oferecer aos alunos um ambiente agradável para desenvolver o conhecimento. O presente trabalho é de natureza qualitativa e bibliográfica e aborda também a pesquisa de campo referente ao uso do lúdico em sala de aula no projeto em que trabalhamos com ensino simultâneo e consecutivo.

Palavras-chave: Ensino simultâneo e consecutivo de línguas. Aprender com prazer. Abordagem lúdica.

RESUME

Le processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère a subi de nombreux changements au fil des ans ; Ces changements ont à plusieurs reprises gêné les étudiants dans le choix du LE qui avait une plus grande affinité, puisque l'anglais est la langue officielle pour l'enseignement obligatoire des langues étrangères, comme dans les nouvelles réformes de l'enseignement. Ce travail a pour objectif général d'utiliser l'enseignement simultané et consécutif de l'espagnol, du français et de l'anglais dans une perspective ludique et qui vise à générer l'apprentissage et l'interaction avec le plaisir. En tant qu'objectifs spécifiques, nous cherchons à établir une relation interactive entre l'élève-enseignant, ainsi que l'étudiant-étudiant ; augmenter la connaissance et l'utilisation du jeu dans la classe et développer l'enseignement simultané des langues basé sur les expériences vécues à travers le Projet de PROLICEN, réalisé par l'Université Fédérale de Paraíba (UFPB), en 2017. Ce projet a pour thème l'enseignement et l'apprentissage des langues dans une approche linguistique et culturelle, et a cherché à développer la possibilité d'apprendre ensemble avec plaisir dans une approche innovante, basée sur l'enseignement simultané et consécutif, qui n'est pas encore utilisé au Brésil. Le projet a été développé dans une école publique - avec des étudiants volontaires de différents cycles des classes appliquées -, qui ont entre 10 et 17 ans, et ont été choisis par l'établissement parce qu'ils ont un revenu insatisfaisant de difficultés d'apprentissage et interaction sociale. Nous avons choisi d'utiliser une approche ludique dans les cours donnés afin d'offrir aux étudiants un environnement agréable pour développer leurs connaissances. Le présent travail est de nature qualitative et bibliographique et aborde également la recherche sur le terrain concernant l'utilisation du jeu en classe dans le projet dans lequel nous travaillons avec un enseignement simultané et consécutif.

Mots-clés : Enseignement simultané et consécutif des langues. Apprendre avec plaisir. Approche ludique.

ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DLEM – Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LA – Língua Alvo

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LI – Língua Inglesa

LM – Língua materna

LF – Língua Francesa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PRG – Pró-Reitoria de Graduação

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Apresentação teatral de São João.....	40
FIGURA 2 – Atividade lúdica sobre amizade.....	41
FIGURA 3 – Mapas e nacionalidades.....	42
FIGURA 4 – Mapa e o ensino de língua estrangeira.....	43
FIGURA 5 – Identificação dos países.....	43
FIGURA 6 – Pratos típicos.....	44
FIGURA 7 – Apresentação dos pratos típicos de algumas culturas.....	45
FIGURA 8 – Aula com tema de “dia de finados”	46
FIGURA 9 – O trabalho em conjunto.....	46
FIGURA 10 – Engajamento e foco em atividades.....	47
FIGURA 11 – A história do “Black Friday”	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL	16
2.1 O ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil	16
2.2 O ensino da LE atualmente no Brasil.....	21
3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	24
3.1 O ato de aprender com uso do lúdico para a interação em sociedade	25
3.2 O ensino simultâneo e línguas estrangeiras	30
4 A PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SIMULTÂNEO E CONSECUTIVO.....	35
4.1 O desenvolvimento em sala de aula	35
4.2 O processo ensino-aprendizagem	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira no Brasil passou por inúmeras mudanças. Atualmente seu aprendizado é considerado necessário para um melhor desenvolvimento do indivíduo na sociedade. É possível perceber a influência de línguas estrangeiras em nosso cotidiano, principalmente nas músicas, peças publicitárias, no comércio, assim como no uso de eletrônicos e da *internet*.

A escolha dessa temática está embasada em interesses profissionais, com intuito de compartilhar experiências e expandir novos horizontes na área de ensino de línguas estrangeiras abordando uma prática simultânea e consecutiva inserida nesse contexto. O ensino simultâneo de línguas é algo novo no Brasil, sendo trabalhado apenas pelo projeto da Universidade Federal da Paraíba, que é o foco deste trabalho, como também, pelo Jornal da Escola (2017), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que fez um trabalho semelhante ao que iremos discutir, porém voltado para o ensino de língua utilizando apenas a competência escrita através do projeto “Formação continuada de professores da educação básica: proposta de articulação entre as áreas do conhecimento com base na intercompreensão entre as línguas”.

Durante a graduação, nos foi dada a oportunidade de fazer parte de um projeto proposto pelo PROLICEN, através da Universidade Federal da Paraíba – participando como voluntária no ensino de língua francesa (LF) – dentro de um contexto de ensino simultâneo e consecutivo de Espanhol, Francês e Inglês. O projeto é desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Audiocomunicação, localizada na Avenida Francisca Moura, S/N, no bairro Treze de Maio, em João Pessoa – PB, e conta com a participação de alunos de 10 a 17 anos, que foram considerados pela instituição como estudantes de rendimento insatisfatório, por apresentarem dificuldades de aprendizagem e interação social. Esse projeto funciona na instituição de ensino como uma estratégia de ampliação de ofertas de ensino de língua estrangeira e como um complemento para o aumento da jornada diária escolar.

O processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, na fase da infância e da adolescência, proporciona ao aluno a formação de sua identidade pessoal e social, ao mesmo tempo em que trabalha a interdisciplinaridade escolar, bem como seu desenvolvimento cognitivo e social. O ensino simultâneo e consecutivo de línguas, além do conhecimento de mais de uma língua estrangeira, proporciona uma visão comparativista das culturas e línguas estrangeiras com a

materna, expandindo tanto a visão de mundo, ~~assim~~ como de seu ambiente social. Ao tratarmos da cultura no ensino de língua estrangeira, podemos conceituar, através de Laraia (2008), como sendo um conjunto de normas de comportamento, costumes sociais e/ou religiosos, manifestações artísticas e intelectuais feitas por aqueles que convivem em sociedade.

A presente pesquisa busca responder se é possível desenvolver o ensino simultâneo e consecutivo de Espanhol, Francês e Inglês com métodos que provoquem a interação e um aprendizado prazeroso. O objetivo geral desse trabalho consiste em utilizar o ensino simultâneo e consecutivo de Espanhol, Francês e Inglês para aprender e interagir com prazer. Deste modo, temos por objetivos específicos estabelecer uma relação interativa entre aluno-professor, como também aluno-aluno, ampliar o conhecimento e uso do lúdico em sala de aula e desenvolver o ensino simultâneo de línguas.

Inicialmente, ao ser introduzido o ensino de línguas estrangeiras nas instituições de ensino, havia aulas de Latim, Grego, Francês, Inglês, Alemão e Italiano, sendo o Italiano facultativo, o que permitia aos alunos uma ampla opção de língua segundo suas preferências. Atualmente, nas escolas brasileiras, o ensino de língua estrangeira tem como oficial e obrigatória o Inglês, conforme as alterações na LDB pela Lei 13.415/17. Quando uma instituição de ensino opta por uma língua estrangeira, o Espanhol destaca-se de forma preferencial entre as línguas optativas de forma que os alunos podem não ter a oportunidade de estudar outras línguas senão por cursos particulares de idiomas.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, bem como de pesquisa de campo, referente ao uso do lúdico em sala de aula no projeto em que trabalhamos com ensino simultâneo e consecutivo. Esse trabalho está dividido em três seções, discutiremos na primeira delas sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, descrevendo a parte histórica do ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, com as mudanças através de diversas reformas no ensino, relatando as principais reformas e quais os impactos causados no ensino de LE até o momento atual.

Na segunda seção, abordaremos acerca do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras em um contexto teórico, proporcionando um ensino simultâneo e consecutivo. Este capítulo relata o ato de aprender com uso do lúdico para a interação em sociedade, e descreve o conceito de aprender, bem como os benefícios proferidos pelo uso do lúdico em sala de aula.

Por fim, será relatada a prática do ensino simultâneo e consecutivo de línguas estrangeiras.

Nesse relato, conceituaremos o termo, desenvolvendo e abordando as competências que o aluno deve desenvolver no processo de aprendizagem de uma LE. Além disso, descreveremos e contextualizaremos, através do cronograma de aulas e figuras ilustrativas, como o processo de ensino-aprendizagem é realizado em sala de aula, tendo as devidas bases teóricas abordadas na seção anterior. Assim, buscaremos responder à questão levantada para este trabalho.

2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

É possível dizer que o ensino de língua estrangeira no Brasil teve início no século XVI, com o ensino da língua portuguesa realizado pelos colonizadores. A razão da aquisição desse idioma ocorreu pelo fato de essa não ser a língua materna dos autóctones, de forma que a finalidade dessa prática educacional era unicamente para catequizar e impor uma nova cultura dentro do novo território. (SILVA; SOARES, 2012).

Ainda no que se refere ao período colonial, Leffa (1999) relata que o Brasil teve, de fato, o ensino de língua estrangeira iniciada pelas escolas jesuítas, com ênfase inicial nas línguas clássicas (Grego e Latim), e posteriormente nas línguas modernas. Desta forma, iremos dar enfoque na evolução histórica desse ensino de línguas modernas no Brasil e as mudanças dele nas escolas.

2.1 O ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil

O primeiro marco do ensino de línguas estrangeiras no Brasil deu-se assim que foi proibido nas escolas o uso de línguas indígenas como o Tupi. Isso fez com que o português passasse a ser a língua oficial no país. Além do idioma, eram estudados o Latim e o Grego como línguas estrangeiras. (DAY, 2012).

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras modernas, segundo Leffa (1999), foi instituído lentamente, iniciando-se com a chegada da família real durante o império em 1808. Entretanto, somente após a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, deu-se início ao ensino de Inglês, do Francês e do Italiano, com importância semelhante a das línguas clássicas que já eram ensinadas, uma vez que

[a] aquisição da língua inglesa visava à comunicação de empregados com superiores para receber instruções e treinamentos [...] e [...] a língua francesa tinha maior importância por ser considerada “língua universal” e por ser obrigatório para o ingresso em cursos superiores. (LIMA; CAMARGO, 2008, p. 2-3).

O ensino proporcionado pelo Colégio Pedro II teve como base o modelo de ensino Francês. Por essa razão, foi instituído o uso das línguas modernas no colegial (DAY, 2012). Diante disso, se faz necessário destacar:

[...] porém, que baseado no modelo francês de educação, o ensino de línguas estrangeiras estava diretamente relacionado ao culto do espírito e à formação clássico-humanista

almejada pela elite, visando ao ingresso nas universidades. A base fundamental do colegial clássico eram os estudos literários, cujos instrumentos principais de ensino eram textos em línguas estrangeiras clássicas ou modernas. (DAY, 2012, p. 4-5).

Com base no que foi exposto, podemos observar que o uso das línguas estrangeiras, até o momento, sempre esteve associado às questões religiosas, seja com o ensino de línguas clássicas usadas nas celebrações, seja com as línguas modernas, que eram utilizadas como base de ensino religioso, como supracitado.

A história do ensino e línguas modernas no Brasil, sofreu diversas modificações ao longo dos anos, passando por diversos avanços e retrocessos, em grande parte por questões políticas (Day, 2012). Essas mudanças abrangem tanto as línguas a serem ensinadas, como a obrigatoriedade e a faculdade de outras línguas, além de alterações frequentes na carga horária do ensino (LEFFA, 1999).

Segundo Leffa (1999), no período do império, o ensino de línguas estrangeiras modernas começou a perder importância e a carga horária das aulas acabou sendo reduzida. Essa redução de carga horária ficou ainda maior durante a república com a reforma de Fernando Lobo em 1892, através do Decreto nº 1.194, de 28 de Dezembro de 1892, de forma que:

[...] nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo. (LEFFA, 1999, p.6).

Os teóricos Vidotti e Dornelas (2007) apresentam as mudanças ao longo dos anos após a reforma de Fernando Lobo, no entanto, neste caso de 1892, as únicas alterações foram dentro das cargas horárias, nas quais foi mantido o ensino do Latim e aumentado o período de estudos de grego de dois para três anos. O Alemão, Francês e Inglês continuaram sendo oferecidos normalmente, porém o Italiano deixou de ser mencionado, até mesmo como facultativo.

Posteriormente, o ensino de LE passou por diversas reformas e foram notáveis as alterações feitas. Em 1925, na reforma de J. L. Alves-Rocha Vaz, o ensino do Grego já não é mais mencionado e o Italiano voltou a ser incluído, mas agora como língua facultativa, enquanto que o Alemão e o Inglês se mantiveram apenas de forma optativa. O aluno estudava apenas uma língua, não podendo estudar as duas ao mesmo tempo, como ocorria anteriormente; diferentemente do Francês, que permanece com a mesma carga horária de estudos e como língua oferecida (VIDOTTI; DORNELAS, 2007), conforme podemos ver na tabela abaixo:

TABELA 1: AS REFORMAS E SUAS ALTERAÇÕES NAS LE'S SEGUNDO VIOTTI E DORNELAS

Anos	Reformas	Por anos de estudo							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		<i>Latim</i>	<i>Grego</i>	<i>Total</i>	<i>Francês</i>	<i>Inglês</i>	<i>Alemão</i>	<i>Italiano</i>	<i>Total</i>
1855	Couto Ferraz	7	3	10	3	3	3	1F	9+1F
1857	Marquês de Olinda	7	2	9	3	4	2	1F	9+1F
1862	Sousa Ramos	7	2	9	3	4	2	2F	9+2F
1870	Paulino de Sousa	6	2	8	4	4	-	-	8
1876	Cunha Figueiredo	3	2	5	2	1	2F	-	3+2F
1878	Leôncio de Carvalho	3	2	5	2	2	2	-	6
1881	Homem de Melo	4	2	6	2	2	2	1F	6+1F
1890	Benjamin Constant	3	2	5	3	3Op		-	6
1892	Fernando Lobo	3	3	6	3	3	3	-	9
1900	Epitácio Pessoa	3	3	6	3	3	3	-	9
1911	Rivadavia Correa	2	1	3	3	3Op		-	6
1915	C. Maximiliano	3	-	3	3	3Op		-	6
1925	J.L.Alves-Rocha Vaz	4	-	4	3	3Op		1F	6+1F
1929	Alteração desta	4	-	4	3	3Op		1F	6+1F

(F = Facultativo; Op = Opção)

Fonte: Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>>. Acesso em: 03 maio 2018.

A reforma de 1931 trouxe novamente alterações para a carga horária, reduzindo principalmente a do Latim. De acordo com Leffa (1999), houve a extinção da frequência livre e a

inserção de um regime seriado obrigatório, como também mudanças na metodologia, sendo introduzido o uso do método direto intuitivo¹.

Ao tratarmos das reformas que abordaram maiores mudanças no ensino de LE, cabe ressaltar a Reforma Capanema (LEFFA, 1999), ocorrida em 1942 por meio do Decreto-lei 4.244/42, que promoveu modificações relativas ao ensino secundário. Dentro dessas mudanças, damos destaque ao Capítulo II do regulamento que, segundo Oliveira e Cardoso (2010),

[...] reestruturou a seriação do currículo dos estudos secundários. O primeiro ciclo, agora chamado ginásial, teve o seu tempo de duração reduzido para quatro anos. O segundo ciclo passou a ser ensinado em três anos e foi subdividido em clássico e científico [...]. No curso ginásial, português, latim e francês eram ensinadas da primeira à quarta série e o inglês da segunda à quarta. Já no curso clássico estudavam-se português, latim, grego e francês da primeira à terceira série, e espanhol e inglês, optativas na primeira e segunda séries. No curso científico, havia o ensino de português da primeira à terceira série, de francês e inglês na primeira e segunda séries, e de espanhol na primeira série. (OLIVEIRA; CARDOSO, 2010).

Com tais mudanças estruturais no ensino secundário, houve uma valorização no ensino de línguas estrangeiras, sendo ensinados os idiomas clássicos e modernos (LEFFA, 1999). Segundo Machado, Campos e Saunders (2007), eram incluídos como disciplina obrigatória o Latim, o Francês e o Inglês na primeira parte do ensino secundário, denominado ginásio. Para a segunda, denominado colegial, eram obrigatórias as disciplinas de Francês, Inglês e Espanhol, além de Latim e Grego (por um período menor).

Em 1961, segundo a análise de Leffa (1999), foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual define e regulariza o sistema educacional brasileiro, seguindo como base os princípios constitucionais. Essa Lei foi inicialmente citada pela Constituição de 1934, mas seu projeto foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo somente 14 anos depois (1948). Sua primeira publicação ocorreu apenas em 20 de dezembro de 1981, e teve novas adaptações em 1971 e em 1996, sendo essa a última promulgação da LDB.

A primeira LDB (1961) excluía a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, tanto na educação básica como no ensino médio, deixando como facultativo aos Estados a inclusão da LE

¹ Método direto intuitivo: consiste, “[...] entre outros atributos, em ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira.” (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007).

nos currículos apenas das últimas 4 séries do ensino fundamental, sendo vista como um retrocesso no desenvolvimento do ensino de LE (LINHA DO TEMPO, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 alterou o período de ensino, que foi “[...] reduzido de 12 para 11 anos, introduzindo-se o 1º grau com 8 anos de duração e o segundo com 3. Enfatiza-se a formação especial com ênfase na habilitação profissional.” (LEFFA, 1999, p.13-14). No caso do ensino de LE, que já estava prejudicado pela lei anterior, esse tem seu acesso ainda mais restringido, uma vez que a redução do tempo de educação acaba por

[...] provocar uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus sem nunca terem visto uma língua estrangeira. (*Ibid.*, p.14).

Segundo Campos e Saunders (2007), tanto na LDB de 1961 quanto na de 1971, não há menção ao ensino de língua estrangeira entre as disciplinas obrigatórias como Português, Geografia, História, Matemática e Ciências, o que desvaloriza mais uma vez o ensino de línguas estrangeiras nas escolas.

Após as alterações de 1996 na LDB, a língua estrangeira volta a ter destaque através do Art. 26 §5º, que aborda a obrigatoriedade da introdução de pelo menos uma LE moderna a partir da quinta série. No que se refere ao ensino médio, consta como disciplina obrigatória, podendo a comunidade escolar escolher uma segunda língua de forma facultativa (LEFFA, 1999).

Observando as frequentes alterações no ensino de línguas estrangeiras, podemos perceber a diminuição da carga horária, a falta de oferta de algumas LEs dentro dos currículos, mesmo que facultativas, além da questão da não possibilidade de reprovação pelo Inglês (SILVA; SOARES, 2012). Cabe destacar também a decisão de manter, principalmente, o ensino do Inglês nas escolas, uma vez que esse “[...] era realizado apenas com a classe dominante, para servir de instrumento e assegurar os seus privilégios na sociedade, garantindo seu poder cultural, político e econômico” (*Ibid.*, p.85). Diante da imposição do Inglês como língua estrangeira dominante nos currículos, verificamos, em contrapartida, o empobrecimento do ensino de LE, uma vez que o aluno deixa de ter a oportunidade de optar por uma língua com a qual se identifique.

2.2 O ensino da LE atualmente no Brasil

Ao tratarmos da LDB, vale ressaltar que foi somente após a alteração realizada em 1996, que o ensino de LE voltou a ter um caráter obrigatório. Atualmente, o ensino de línguas no Brasil tem como base legal a lei 9.394/96, a qual determina a obrigatoriedade do ensino de LE nas escolas, como também a obrigatoriedade da oferta da língua inglesa, abordando a preferência para a língua espanhola como língua opcional (DAY, 2012).

Em complemento à LDB 9394/96, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, os quais descrevem que:

[...] os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. (LEFFA, 1991, p.16).

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos que:

[...] foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, 1998).

Com isso, os PCN's de LE sugerem uma abordagem sociointeracional, e dão destaque para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade leitora do aluno (LEFFA, 1999). Nesse contexto, o documento pontua que “o enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado.” (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, 1998, p. 15).

Já no que se refere ao enfoque sociointeracional da aprendizagem, os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (1998, p.15) descrevem que a “[...] visão sociointeracional da aprendizagem [...] é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história.”. Desta forma, descreve a natureza social e a necessidade do desenvolvimento da interação aluno-professor e aluno-aluno, abordando “[...] a

importância de o professor aprender a compartilhar seus saberes e dar voz ao aluno, de modo que esse possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.” (Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira, 1998, p. 15).

O ensino de LE é motivo de diversas discussões, sendo uma delas a argumentação de que os Parâmetros restringem o espaço da ação do professor, uma vez que as escolas perderam seu espaço de ensino de LE para cursos particulares. Segundo Leffa:

[...] a escola não vai recuperar o ensino da língua estrangeira, “deslocado para os cursos de línguas”, como está explicitado nos próprios parâmetros, devido justamente à ênfase na leitura. Muito breve o aluno provavelmente perceberá que para “falar” uma língua estrangeira, só frequentando “um curso de línguas. (LEFFA, 1999, p. 17; grifo do autor).

Essas discussões desencadearam uma nova reforma no ensino brasileiro, sendo esta específica para o Ensino Médio. Entre as mudanças, cabe destacar as relativas ao ensino de LE, em que a Lei 13.415/17 inclui ao texto da LDB o §4º do Art. 35-A, que descreve a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, bem como a opção para outra língua além do Inglês, sendo a preferência para o Espanhol:

§ 4º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (REFERÊNCIA?)

Apesar da possibilidade do estudo de outra LE em caráter optativo, o aluno continua sem a oportunidade de escolher a língua a qual pretende estudar, uma vez que, caso haja a oferta de outra, a preferência é para o Espanhol. Essa escolha, além do Espanhol e do Inglês, irá depender da disponibilidade e oferta da instituição de ensino; ou seja, o aluno dificilmente terá acesso a outra língua senão por cursos de idiomas.

Tendo em vista o modelo de ensino de língua estrangeira estabelecido no Brasil, em que os aprendentes possuem amplas opções do conhecimento, tanto com questões de línguas obrigatórias como com línguas opcionais, todas sendo oferecidas nas escolas, podemos refletir sobre as poucas opções ofertadas pelas instituições. Aprender uma língua estrangeira pode e deve ser algo prazeroso, mas o aluno deve ter uma certa afinidade com a língua alvo para que seu aprendizado tenha maior desenvolvimento.

Diante disso, entra em questão a criação de centros de línguas, para que todos possam ter mais acesso. Mesmo com o surgimento deles, ainda pode ser questionada a ausência desse ensino na grade curricular comum. Assim, é possível dizer que:

[a]s dificuldades são reconhecidas oficialmente, e o próprio PCN, ao mesmo tempo que admite ser fundamental saber outro idioma, reforça que "deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (...) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas". Por causa disso, coloca o foco na leitura e na formação cultural e permite incluir, dependendo das condições, a compreensão oral e a produção escrita. (CAMILO, 2014).

As opções de cada aluno, para seu prazer, para sua satisfação de aprender uma língua estrangeira, cabe recorrer a cursos livres, cursos particulares ou centro de idiomas, quando poderia ter este acesso nas escolas como já foi possível anteriormente.

Com isso, é notável a mudança do currículo de LE existente no Brasil. Esse deixa de ser uma questão de importância, e acaba sendo visto em sua obrigatoriedade e necessidade, mesmo que isso ocorra em algumas línguas obrigatórias, o que, conseqüentemente, deixa a escolha de outras línguas estrangeiras para critério de aprendizagem em um ensino de curso particular de línguas, que muitas vezes dificulta ou impossibilita o aluno do prazer de conhecer e/ou ter a acesso a outra língua além do Inglês e do Espanhol.

3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Atualmente, apesar dos altos e baixos existentes no ensino de língua estrangeira, seu domínio ou conhecimento ~~de uma língua estrangeira~~ deixa de ser requisito apenas para situações comerciais, viagens ou como privilégio para pessoas com alto poder aquisitivo, e passa a ser de extrema importância para todos, sendo considerado como fundamental para a formação da identidade². Assim, a nova LDB de 1996 reafirma a importância do ensino de LE para proporcionar um conjunto de conhecimentos essenciais à integração do indivíduo no mundo globalizado.

O processo de aprendizagem de uma LE pode acontecer de forma prazerosa para alguns, ou se tornar algo engessado e repetitivo para outros. Para que possamos entender o ato de aprender uma língua estrangeira, cabe destacar que:

[...] aprender é mais do que assimilar um determinado conhecimento ensinado. Aprender é elaborar uma representação pessoal do conteúdo (objeto de aprendizagem), é fazê-lo seu, interiorizá-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento. (VALENTIM, ANO, p. apud ZABALA, 2002, p. 151).

O ato de aprender não é apenas um mecanismo automático no qual assimilamos o conteúdo ministrado pelo professor, uma vez que um dos papéis do educador é estimular a criatividade (REIBNITZ; PRADO, 2003) e o interesse do educando. Tal fator nos leva à crítica gerada por Paulo Freire (2015) ao ensino que denomina como “bancário”, de forma que aborda o exercício da capacidade de aprender como algo que

[...] nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo do aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. (FREIRE, 2015, p.27; grifo do autor).

O termo “bancário”, definido por Freire (1994), é a forma em que o educador apenas despeja informações para o educando, que é comparado a um depósito ou uma vasilha. Esse é um método que “[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [e] em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (FREIRE, 1994, p.33). Esta prática é um mero

² Identidade neste contexto é conceituada por: “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.” (NOGUEIRA, 2008, p. apud HALL, 2008, p.55).

entendimento de “transmissão de conhecimento”, no qual o professor escreve ou diz várias informações e os alunos apenas decoram ou as recebem ~~as informações~~ passivamente, sem diálogos em sala ou interação entre o aluno e o professor, havendo uma certa hierarquia na qual o educador é o que fala e o educando apenas ouve.

Diante disso, pode-se compreender que o ato do aprender não está associado apenas à vontade e dedicação do educando, mas também está no modo em que esse “conhecimento” e ensino será abordado pelo educador, assim envolvendo ambos os atores no processo. A nosso ver, somente através da abordagem adequada para o aluno é que será possível despertar a criatividade, o interesse e o prazer no aprender. Esse processo de aprendizado pode ocorrer de várias formas, contudo, o foco do trabalho desenvolvido pelo grupo PROLICEN é o uso do lúdico no ensino simultâneo e consecutivo de línguas estrangeiras, sendo elas, o Espanhol, Inglês e o Francês.

3.1 O ato de aprender com uso do lúdico para interação em sociedade

Ao tratamos do ensino de línguas, de acordo com nossa experiência em sala de aula, como aluna e professora-estagiária, é possível observar que muitos consideram que o processo de aprendizado ocorre de forma engessada e repetitiva, o que acaba por desestimular o aluno. Segundo Tezani (2006), ao empregarmos o uso do lúdico, tanto com jogos, como também com o uso da prática teatral, trazemos ao educando o prazer e a curiosidade no ato de aprender. Desta forma, a importância do uso do lúdico em sala de aula se dá por esse ser uma ferramenta de desenvolvimento tanto social, como também emocional e intelectual dos educandos (*Ibid.*, p. X).

O lúdico ou o “jogar” em sala de aula proporciona o desenvolvimento das capacidades tanto motoras quando intelectuais do aluno, uma vez que:

[o] jogo [...] corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula o indivíduo a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive. (*Ibid.*, p.1).

Outra função dada ao lúdico em sala de aula é a de poder permitir a interação aluno-professor e aluno-aluno, pois, como observa Chianca (1999), ele pode proporcionar um ambiente mais descontraído e divertido quando utilizado em um espaço de confiança, pois possibilita ao aluno um momento de relaxamento e, pouco a pouco, proporciona uma sensação de prazer, de

forma que:

[e]stamos convencidos de que um certo equilíbrio psicológico pessoal e interpessoal e consequentemente uma certa harmonia do grupo favorecem um **clima de entendimento e nos permitem trabalhar num clima mais positivo e mais à vontade**. Para isso devemos tirar nossas atividades pedagógicas dos jogos, na música, no teatro... E é assim que as aulas se tornam, pouco a pouco, momentos de descontração e de prazer. É preciso surpreender quase que diariamente os alunos no intuito de motivá-los e de evitar que suas dificuldades quotidianas sociais e econômicas lhes obriguem a abandonar as aulas de francês. É necessário, então, que esses jovens alunos passem a soleira da sala com uma expectativa positiva e descubram **o prazer de aprender**.³ (CHIANCA, 1999, p. 66-67, grifo nosso).

Diante disso, é possível dizer que o lúdico pode ser uma ótima ferramenta para ser utilizada em sala de aula, a depender da metodologia adotada e de um ambiente de confiança, o qual é proporcionado tanto pelo professor como pelos aprendentes. Para isso, a metodologia utilizada para o uso do lúdico é de fundamental importância, pois será essa abordagem que irá trazer tanto a proximidade dos alunos com o professor como também proporcionará o prazer de aprender.

O ato de jogar no ensino de línguas não se restringe apenas a um público alvo infantil, esse pode e deve ser utilizado com alunos de todas as faixas etárias, conforme relata Valentim (2002):

[o] uso da atividade lúdico-teatral [...] não se restringiu nem à transmissão de valores morais nem ao contexto infantil apenas. Ele se faz presente em diversos momentos da história do ensino de língua estrangeira, sendo as atividades inseridas também no contexto escolar adulto e com o intuito de levar os aprendizes a um aperfeiçoamento linguístico e/ou comunicativo. (VALENTIM, 2002 p. 141).

Reforça ainda, nesta questão do uso do lúdico para todas as idades:

O lúdico não deve ser usado apenas como apoio didático somente na pré-escola, ele também pode possibilitar a motivação e a facilitação para o aprendizado em crianças maiores, em adolescentes e até mesmo em adultos ou idosos, já que o brincar é parte intrínseca do ser humano. As atividades lúdicas de bem preparadas dentro do contexto que o professor quer trabalhar, estimularão a vontade do aluno e propiciarão a aprendizagem (RODRIGUES, 2007, p.3)

³ Texto original :«Nous sommes convaincue qu'un certain équilibre psychologique personnel et interpersonnel et par conséquent une certaine harmonie du groupe, favorisent un climat d'entente et nous permettent de **travailler dans un climat plus positif et plus détendu**. Pour ce faire nous devons puiser nos activités pédagogiques dans les jeux, la musique, le théâtre... Et c'est ainsi que les cours deviennent, petit à petit, des moments de détente et de plaisir. Il faut surprendre presque quotidiennement les difficultés quotidiennes sociales et économique ne les poussent à abandonner les cours de français. Il faut donc que ces jeunes apprenants passent le seuil de la classe avec une attente positive et découvrent **le plaisir d'apprendre**». (CHIANCA, 1999 p.66-67. Grifos nossos).

Para o ensino adulto, assim como para o adolescente, o lúdico pode ser trabalhado através das questões teatrais, abordando situações de trabalho, recriando uma situação cotidiana deles, além de trazer um pouco de prazer para pessoas que vivem sob a pressão do dia a dia e também das preocupações de casa, do trabalho, dos estudos; no caso de adolescentes, das provas para entrar em universidades, entre diversas outras situações, de forma que é possível dizer:

[é] certo que o lúdico traz consigo uma atmosfera de divertimento, o que faz ser considerado por muitos como uma atividade oposta ao trabalho “sério” e, por consequência à vida adulta [...] Esse caráter “não sério”, que leva muitas vezes ao seu descrédito, [...] o que contrapõe a seriedade ao próprio jogo, [...] dispõe da capacidade de absorver por completo o jogador, ao mesmo tempo em que o deixa livre pra interromper a partida a qualquer momento e iniciar uma outra ação, combinando assim, a leveza do divertimento a um certo rigor imposto pelas regras que o definem.” (VALENTIM, 2002, p. 143-144).

Diante disso, é possível trazer questões que possam ser abordadas em todas as faixas etárias, sendo para a criança algo prazeroso por ser uma brincadeira, para o adolescente, algo que possa distrair e mesmo brincar, e para o adulto, ser uma forma de ver o jogo com “novos olhos”, como uma possibilidade de chamar a atenção para algo que, para muitos, não influencia na construção do, ou que apenas serve para lazer e relaxamento, a fim de fazer com que esses outros saberes sejam percebidos como diretamente influentes ao aprendizado..

No que refere-se ao ensino de LE, utilizar o lúdico como ferramenta pode proporcionar diversos benefícios para as crianças, uma vez que, segundo Venâncio et al. (2017) (em fase de elaboração)⁴,

[a] ludicidade é inerente à criança e é por meio dela que a criança desenvolve a percepção, a inventividade, a criatividade, a fantasia e a imaginação, e, dessa forma, se comunica com o mundo, desenvolve a interação social, ou seja, cria uma cultura de práticas sociais no ambiente no qual está inserida. Ela é, então, um importante instrumento na aquisição de conhecimento e na descoberta de uma nova língua.

Para estimular o desenvolvimento social da criança, a instituição escolar tem um papel que, segundo Tezani (2006, p.4), é “fundamental na construção do ser psicológico adulto de nossas sociedades mais organizadas e coerentes”. O exercício dessa função a torna o principal local para a formação da identidade do aluno.

⁴ Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação de professores: o papel da ludicidade e da integração social em um ensino simultâneo de Línguas, de autoria de VENÂNCIO; Karina Chianca; et al. (2017), a ser publicado pela editora da UFPB.

Essa formação da identidade em um contexto didático, pela definição de Cuq (2003), pode ser dividida em três níveis, sendo esses em nível de indivíduo, de grupo e da sociedade, os quais têm um papel importante na formação e na dinâmica da identidade dos que têm interesse em ensinar e aprender línguas (tradução minha)⁵. No que refere-se aos níveis descritos por Cuq (2003, p.123), o autor pontua que, para a formação da identidade do indivíduo⁶, o fato deste estar exposto a uma ou mais línguas pode contribuir com o sujeito em uma situação sociofamiliar específica. Ao nível de grupo⁷, são as questões de especificidade regionais ou práticas geracionais que não dão certo que possibilitam unir um grupo de falantes e distinguir outros grupos. Por fim, o terceiro nível é o nível das sociedades⁸, que são constituídas pelo trabalho coletivo através do desenvolvimento da língua nacional.

Tendo em vista proporcionar ao aluno um ensino que desenvolva seu conhecimento e sua identidade através do uso do lúdico, podemos destacar a teoria sociocultural de Vygotsky (1896-1934), sobre a qual Tezani (2006, p.5) comenta que “o desenvolvimento individual ocorre, então, num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis de atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.”. Com isso, é possível demonstrar a necessidade de um ambiente de confiança, como já mencionado anteriormente, pois ele contribuirá para uma relação mais próxima dentro de sala de aula; como também o uso de jogos e atividades lúdico-teatrais, que tornará mais estreita essa relação social.

Seguindo a teoria de Vygotsky (2008) referente ao sociocultural, é possível abordarmos o desenvolvimento do aluno em uma questão de independência intelectual. Tal autonomia corrobora para a ideia de que o educando não depende exclusivamente do educador para aprender determinado conteúdo. Essa independência é descrita como:

[...] zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida como o espaço entre o nível de capacidade real do indivíduo de resolver um problema sozinho e o nível potencial que ele pode alcançar com a colaboração de companheiros mais capazes. (PORCINO; FINARDI, 2016, p. 146).

⁵ Texto original: «C'est donc à trois niveaux (l'individu, le groupe, la société) qu'elle détient un intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, qui jouent un rôle important dans la formation puis la dynamique identitaire». (CUQ, 2003, p.123).

⁶ Texto original: «au niveau de l'individu, l'exposition à une ou des langues contribue à ancrer le sujet dans une situation sociofamiliale particulière». (*Ibid.*, 2003).

⁷ Texto original: «au niveau du groupe, les spécificités régionales ou générationnelles des pratiques discursives permettent de cimenter un groupe de locuteurs, d'affirmer son identité et par la même de distinguer des autres groupes de locuteurs» (*Ibid.*, 2003).

⁸ Texto original: «au niveau des sociétés, enfin, les identités nationales se sont contruites dans un travail collectif prenant appui sur le développement des langues nationales». (*Ibid.*, 2003).

A teoria acima mencionada demonstra que a colaboração de outros companheiros/alunos pode desenvolver o conhecimento do estudante, uma vez que ela é um produto de interação tanto social como individual. Nessa relação, a interferência desse companheiro mais capaz

[...] funcionaria como um andaime (scaffold, em inglês) apoiando a aprendizagem ou auxiliando na construção do conhecimento, até que o aprendiz internalize o conhecimento, tornando-se capaz de executar a tarefa sozinho. (PORCINO; FINARDI, 2016, p. 146).

Podemos assim afirmar que, tanto a instituição de ensino, como professores e familiares, têm suas obrigações para a construção da identidade, da interação social e do crescimento de um aluno como indivíduo inserido em uma sociedade através de uma prática sociointeracionista. Essa teoria:

[...] propõe uma reflexão no ensino de línguas, ao considerar o indivíduo como um ser social, apontando como essencial a sua interação com o ambiente em que vive e com as relações sociais para a construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico. (SOUZA; STEFANELLO; SPILMANN, 2010, p. 24).

Ao tratar da prática social, Valentim (2002 p. 147) descreve que os jogos “[...] permitem a exploração, a experimentação ou a mudança de um comportamento, além de levar à reflexão individual ou coletiva a respeito dos comportamentos condicionados pelo papel escolhido.”, o que pode também proporcionar ao aluno uma situação na qual ele é capaz de vivenciar ou exercitar uma situação prática, seja de cunho profissional ou social, através de uma experiência lúdico-teatral dentro de um jogo trabalhado em sala de aula.

Diante do que isso propõe, a sala de aula pode ser descrita como um local adequado para tais situações, uma vez que é isenta de sanções reais ou danos, e cria uma situação hipotética para uma questão pela qual todos, em algum momento, irão passar (*Ibid.*, 2002, p.147), podendo ser uma oportunidade de o aluno adquirir um conhecimento prático, bem como a aquisição do *savoir-faire*⁹.

O uso de jogos e atividades teatrais em sala de aula, principalmente no ensino de línguas, traz inúmeras contribuições para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos, como descreve Tezani (2006, p.6) ao dizer que o jogar “[...] proporciona [...] ambientes desafiadores, capazes de ‘estimular o intelecto’ proporcionando a conquista de estágios mais elevados de raciocínio.”.

Com isso, cabe criar para o aluno um espaço (meio ambiente) que proporcione desafios. Esses desafios estão relacionados ao social, criam uma competitividade sadia e estimulam o

⁹ *Savoir-faire*, segundo Costa (apud Tanguy, 2005, p.53), tem por definição as capacidades do educando de demonstrar habilidades dentro de uma situação ou problema proposto.

trabalho em grupo, principalmente por influenciarem no desenvolvimento intelectual do aluno. Isso faz da sala de aula um ambiente propício para tal crescimento individual, estimulando o desempenho e engajamento do aprendiz nas aulas de LEs.

Diante disso, o meio ambiente em que o aluno é inserido faz com que as atividades intelectuais sejam melhor desenvolvidas. Sendo assim, Rego (1995, p. 79) comenta que o “pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu ponto de chegada.”.

Para Valentim (2013, p. XX apud SPOLIN, 2002, p.140) o jogo em sala de aula é uma “forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência, auxilia no próprio processo de ensino-aprendizagem, o qual também passa pela vivência socioafetiva”, reforçando a importância de inserir o indivíduo em um ambiente desafiador, mas também acolhedor, que proporcione ao educando um crescimento individual e social.

3.2 O ensino simultâneo e línguas estrangeiras

No Brasil, com as últimas mudanças na LDB, estabeleceu-se o ensino da língua inglesa como língua obrigatória nas escolas. Existe, entretanto, a possibilidade de outras línguas serem ofertadas como optativas (quando disponibilizadas pela instituição), preferencialmente o Espanhol. Contudo, vivemos em uma sociedade em que, segundo Martins (2010), existindo a possibilidade de ter o acesso a mais de uma língua, não deveríamos nos contentar com o aprendizado de apenas uma língua estrangeira.

Para promover ao aluno a possibilidade de ter o conhecimento de mais de uma língua optativa, pretendemos abordar uma forma de ensino ainda não amplamente utilizada no Brasil: o ensino de mais de uma língua estrangeira ocorrendo simultaneamente. Essa modalidade de ensino ainda não foi adotada oficialmente em nosso país, mas já pode ser encontrada em prática por projetos universitários como o da UFPB e UFRN.

O ensino simultâneo de línguas, fruto do projeto cuja prática será discutida e detalhada na próxima seção, trabalha não somente com o aprendizado simultâneo de duas línguas romanas, sendo elas o Espanhol e o Francês, mas também com o ensino do Inglês. Abordamos também no

projeto o diferencial de ser um ensino consecutivo¹⁰, por ter a característica de sequência de ensino, a qual ocorre durante o processo de aprendizagem, de forma que uma língua antecede a outra abordando o mesmo tema cultural e gramatical (Venâncio et al. (ANO) em fase de elaboração).

Isto posto, surge o questionamento da formação do aprendente em relação ao desenvolvimento cognitivo e intelectual. A cognição desenvolvida, segundo Cuq (2003, p.44)¹¹ “[...] é um termo o qual se refere as atividades perceptivas, motoras e mentais que estão envolvidas no processo de informação propiciada pelo ambiente.” (tradução minha).

Quando tratamos de ensino de línguas estrangeiras, os PCNs (1998) descrevem que, para serem capacitados na língua inglesa, que é a língua obrigatória, os alunos devem desenvolver as competências de compreensão e expressão oral e escrita:

[o] processo da compreensão escrita e oral envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais. Os fatores relativos ao processamento da informação têm a ver com a atenção, a percepção e decodificação dos sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição do significado ao nível léxico-semântico, e a integração de uma informação a outra. Os fatores cognitivos envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual e os fatores sociais, que englobam a interação/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura. Isso significa dizer que compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde. (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, 1998, p.89).

Outro documento que retrata as competências no ensino de língua estrangeira, mas ~~sendo~~ focado ao ensino de língua inglesa, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2016), um documento que visa a implementação de uma política educacional integrada e articulada que trabalha tanto em questões de ensino fundamental, quanto médio, descrevendo as habilidades que os alunos devem ter ao longo dos anos letivos.

A BNCC (2016), em seu texto oficial, descreve sobre as competências essenciais, que são tratadas como eixos organizadores, sendo estes o oral, escrito e o leitor, porém apresenta também uma dimensão intercultural, demonstrando as habilidades a serem trabalhadas ao longo de cada ano letivo do ensino fundamental e médio, de forma descritiva, tendo como visão do ensino de língua inglesa, algo que “...propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países

¹⁰ A experiência do ensino consecutivo encontra-se mais detalhada e comentada na sessão 4 deste trabalho.

¹¹ Texto original : «Ce terme désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement». (CUQ, 2003, p.44).

e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (*Ibid.*, 2016, p. 239).

No que se refere ao desenvolvimento do aprendente, Martins (2010)¹² descreve que o uso do multilinguismo no Brasil pode ser algo a contribuir para promover esse desenvolvimento, bem como um desempenho de uma competência cultural e intercultural. Ao tratarmos do projeto a que nos referimos neste trabalho, além de trabalharmos as quatro competências acima mencionadas, existe o desenvolvimento de uma quinta, que é a competência intercultural. O intercultural ao qual nos referimos é descrito por Cuq (2003)¹³ como uma troca entre as diferentes culturas, conexões, articulações e conhecimento mútuos de forma que o contato efetivo de diferentes culturas constitui uma contribuição que gera um complemento à sua própria cultura (tradução minha).

Esta competência se mostra de fundamental importância no trabalho, uma vez que o ensino de LE não deve apenas focar no ensino gramatical, mas também na comunicação e na sensibilização das culturas. Assim, a comunicação não pode ser distanciada da cultura por serem essas uma parte da outra, como descreve Laraia (2006):

[...] a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral. (LARIAIA, 2006, p.52).

Desta forma, é possível destacar que o uso da cultura no ensino de LE é mais do que necessário para o desenvolvimento da língua, pois é através do conhecimento da cultura que o educando terá o conhecimento do convívio social dos falantes da língua alvo através de atividades que apresentam essa realidade, podendo fazer uma análise comparativa com a realidade do aluno.

Esse conhecimento sociocultural tem grande importância para as LEs, devido às diferenças existentes tanto nas línguas alvo, como na língua materna. Em um contexto do ensino de LE, podemos destacar que:

[a] comunicação intercultural faz-se hoje uma necessidade no Brasil, como forma de solucionar o problema do (des)entendimento entre culturas diferentes representadas na área do trabalho por estrangeiros e brasileiros, também para fazer face à globalização, no sentido de não frustrar as expectativas dos indivíduos que gostariam de estudar fora, trabalhar no estrangeiro, ou até mesmo viajar para outros países. Isso tudo implicaria,

¹² Texto original : «[...] Or, le plurilinguisme appliqué dans la réalité brésilienne outre l’engagement à la formation de l’individu-apprenant, pourrait contribuer à la diversification et à la promotion de plusieurs langues, favorisant le développement d’une compétence culturelle et interculturelle et surtout pourrait agir de façon à aider le développement cognitif et intellectuel des apprenants» (MARTINS, 2010, p. 108)

¹³ Texto original: «L’interculturel, en effet, suppose l’échange entre les différentes cultures, l’articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d’être un appauvrissement, comme les conservateurs l’affirmaient, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s’agit bien sûr en rien de renoncer)» (CUQ, 2003, p.136-137).

então, aprendizagem da língua estrangeira, conhecimento da cultura respectiva desse país e preparação para um encontro intercultural. (CANTONI, 2005, p.47).

No que se refere às teorias de Vygostky (2008) e ao ato de aprender com o uso da cultura, Martins (2010)¹⁴ descreve sobre a necessidade da interação social e da cultura para dentro de uma teoria socioconstrutivista, desta forma conquistando o aprimoramento e conhecimento da língua. Assim, dentro de uma concepção de linguagem e cultura, pode-se dizer que:

[a] linguagem, tomada como uma coleção de fontes socioculturais, tem importante papel no modo como damos forma ao nosso mundo e construímos, ao longo da vida, nossa subjetividade. Assim, ao pensarmos o processo de aquisição/aprendizagem de LE, perguntamo-nos sobre o papel da LA (língua alvo) no aprendiz, considerando a formação de sua subjetividade na LM (RÉ, PAULA; CÉLIA, 2014, p.98).

O uso da LM no ensino de LE faz com que o aluno tenha uma base comparativa com o que está sendo abordado em aula. Com isso, podemos nos utilizar da língua materna para termos um ambiente mais descontraído para o ensino de LE, de forma a voltarmos na questão da interação aluno-professor e aluno-aluno, para uma questão afetiva¹⁵. Tanto a cultura quanto o uso da LM podem fazer esta preparação ao educando, uma vez que

[p]rofessores e alunos devem fazer parte de um trabalho sistemático de descobertas psico-sociológicas pessoais e interpessoais, dar lugar a uma livre expressão lingüística que somente se desenvolve se a língua materna encontra seu lugar na aula de língua e aí desabrocha. É dessa maneira que uma competência lingüística em língua materna pode ter lugar e ser desenvolvida na aula de língua estrangeira. A possibilidade do emprego da língua materna facilita ao aluno uma liberação pessoal que lhe permite não somente se exprimir, mas também se comunicar e se encontrar. (CHIANCA, 1999, p. 66;)¹⁶.

O uso da língua materna não só auxilia o educando na interação social em sala de aula, como o próprio aprendizado da LE traz ao aluno uma aproximação de sua cultura e de sua língua, enquanto aprende a língua alvo.

¹⁴ Texto original: « Parmi les théories de soutien nous citons le socioconstructiviste [...] et la notion de médiation, ayant une place spécifique dans le développement cognitif et la zone proximale de développement (ZDP) de Vygotsky (1991) qui défend que l'intelligence humaine provient de la société ou culture et qui survient par l'interaction en milieu social ». (MARTINS, 2010, p.111).

¹⁵ A afetividade, segundo Cuq (2003), é “um conjunto de sentimentos como o ódio, o respeito, o prazer, entre outros, que afetam a aprendizagem [...] estando relacionada entre professor e alunos, entre alunos, entre alunos e a língua, entre alunos e material didático, etc. Como também contribui com o funcionamento das situações de comunicação e principalmente em sala de aula”. (CUQ, 2003, p.17; tradução minha).

¹⁶ Texto original: « [...] Enseignants et enseignés doivent prendre part à un travail systématique de découvertes psychosociologiques personnelles et interpersonnelles, faire place à une libre expression langagière qui ne peut se développer que si la langue maternelle trouve sa place en cours de langue, et s'y épanouit. **C'est ainsi qu'une compétence linguistique en langue maternelle peut avoir lieu et être développée en cours de langue étrangère.** La possibilité de l'emploi de la langue maternelle facilite à l'apprenant une libération personnelle qui lui permet non seulement de s'exprimer mais aussi de communiquer et de se retrouver » (CHIANCA, 1999, p.66).

Para um processo de aquisição da linguagem em que o aluno obtém o conhecimento da língua de modo menos formal e mais prazeroso, deve-se introduzi-la de forma comunicativa, com uma abordagem interativa dentro de experiências pessoais e interpessoais existentes entre professor e aluno (CHIANCA, 1999), gerando assim não só uma interação educando-educador, como também educador-educando.

4 A PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SIMULTÂNEO E CONSECUTIVO

Ao se tratar do ensino de língua estrangeira, adentramos em um mundo cheio de mudanças e dificuldades diárias, pois em um ensino universitário preparatório para a licenciatura, surgem inúmeras questões a serem abordadas. Dentre as dificuldades, está a real capacitação do aluno para o desenvolvimento da prática em sala de aula, com domínio da língua, desenvolvimento do trabalho prescrito e conhecimento da turma para uma melhor interação em sala de aula.

Diante de tantas indagações, o aluno universitário, especialmente dos cursos de licenciatura, precisa ter um conhecimento prévio do dia a dia na prática para que possa melhor desenvolver seu trabalho quando adentrar no mercado de trabalho. Para que isso seja possível, as universidades dispõem de projetos que auxiliam o universitário em um preparatório para a carreira profissional.

4.1 O desenvolvimento em sala de aula

Para auxiliar o aluno durante sua carreira discente, as Universidades buscam grupos de pesquisas e programas próprios para melhor preparar o aluno durante seu curso.

Ao trabalhar com programas Universitários, devemos sempre ter em mente a questão do trabalho prático do aluno de licenciatura. Deve-se então buscar ter o contato em sala de aula não apenas como aluno, mas também como educador, pois devemos estar tanto desenvolvendo o conhecimento teórico, como colocando o mesmo em ação, seja através de programas de extensão, programas de pesquisas, como também outros programas universitários para fins pedagógicos práticos.

O estágio supervisionado obrigatório não é o único meio de se conquistar essa prática. Em diversas situações, as horas aula em que passamos observando e relatando não nos trazem toda a prática que precisamos para a desenvoltura de um licenciado. Com isso, a Universidade Federal da Paraíba apresenta o Programa de Licenciatura (PROLICEN) da PRG/UFPB, o qual tem como objetivo:

[...] desenvolver ações de melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura da UFPB e propiciar uma efetiva articulação dos cursos de Licenciatura com a Educação Básica, favorecendo a integração e a parceria da UFPB com a Rede Pública de Ensino. Pretende atender os princípios e ações que favoreçam a qualidade dos cursos, a garantia do ingresso,

da permanência e da conclusão pelos alunos das diversas licenciaturas. Promove a interdisciplinaridade entre áreas de conhecimentos como também define atividades de intervenção nas áreas contempladas por cada projeto objetivando favorecer a formação do licenciado e a melhoria da qualidade da Educação Básica. (PARAÍBA, 2014).

Dentro dos projetos desenvolvidos pelo PROLICEN, juntamente com o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM), que dá enfoque à pesquisa-ação, destacamos o projeto de tema *O ensino-aprendizagem de línguas numa abordagem linguística cultural*. Esse trabalho, no qual foi possível atuar como voluntária no ensino de LF no ano de 2017, visa trazer aos alunos de LEM uma prática como um futuro docente em um sistema de um ensino-aprendizagem, através de uma perspectiva linguístico-cultural. Assim, essa prática, segundo Chianca (2016), promove uma interação e uma tomada de consciência das diversidades existentes no seio de todas as microcomunidades, bem como favorece uma inclusão social, adotando uma abordagem comunicativa¹⁷, juntamente do linguístico-cultural.

O trabalho desenvolvido utiliza-se do lúdico e do ensino simultâneo em sala de aula para estimular a construção do indivíduo e sua identidade, abordando a realidade do aluno dentro de uma situação comparativa com outros países e culturas. O ensino simultâneo a que fazemos menção é o ensino de Espanhol, Inglês e Francês, sendo esses abordados juntamente em sala de aula de forma consecutiva.

O projeto acima mencionado é desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Audiocomunicação, localizada na Avenida Francisca Moura, S/N, no bairro Treze de Maio em João Pessoa – PB. Tal instituição atende alunos das comunidades carentes do Padre Zé, Mandacaru e São José, e nos deu a oportunidade de trabalhar com alunos de 10 a 17 anos, que, por diversas razões, foram considerados pela instituição com rendimento insatisfatório, por apresentarem dificuldades de aprendizagem e interação social. Alunos esses que eram participantes do programa de apoio pedagógico do Governo Federal, Mais Educação.

O programa pedagógico Mais Educação é uma estratégia do Ministério da Educação, que visa a construção de uma jornada escolar de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Assim, conforme descrito pelo Ministério da Educação em BRASIL (2016), o programa também visa ampliar a jornada do aluno com atividades de acompanhamento pedagógico, educação

¹⁷ A abordagem comunicativa aplica-se ao(s) dispositivo(s) de escolha metodológica para o desenvolvimento do aluno à uma competência para se comunicar. [...] Os métodos e os cursos de estilo comunicativos são geralmente objetivos de comunicação a partir de funções (atos de fala) e de noções (categorias semântico-gramatical). (CUQ, 2003, p. 24; tradução livre).

ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Diante disso, o projeto apresentado surgiu como uma alternativa e serviu como estratégia de ampliação de ofertas de ensino de língua estrangeira, como aumento da jornada diária escolar.

As aulas ocorreram durante o período vespertino, uma vez que não seria um horário dentro do turno regular dos alunos, o que resultaria na não obrigação de atribuímos notas ou contabilizarmos a presença nas aulas. Essa não obrigação demonstrou que os alunos iam à aula por gostarem do ensino desenvolvido, sempre mostrando interesse nos assuntos trabalhados durante as ministrações. Cabe destacar que o uso do lúdico, apesar de ser o enfoque principal, não é o único adotado, pois o professor pode trabalhar com mais de uma metodologia nas aulas, adaptando para cada público-alvo.

A escola que abriga o projeto possui uma ampla estrutura para o desenvolvimento e continuidade do trabalho, proporcionando possibilidades de uma atividade mais lúdica e diferenciada para que os alunos sejam melhor integrados neste ambiente. O espaço físico da instituição é composto por uma área para lazer; sete salas de aula para o Ensino Fundamental I e II, ensino Médio e EJA, sala de leitura, laboratório de informática, sala de professores, secretaria, sala da direção, auditório e refeitório. As aulas do projeto eram ministradas no auditório, que foi transformado em sala de aula. O auditório possuía três ventiladores, uma lousa, um *data show*, uma caixa de som, três estantes que continham cadernos e livros e 100 (cem) carteiras.

O projeto descrito desenvolve um trabalho que visa trazer aos alunos da referida instituição uma sensibilização das línguas de uma forma a trabalhar um ensino multilíngue, abordando uma perspectiva intercultural com uma visão linguística-cultural. Essa atividade é desenvolvida de forma lúdica, e faz uso de um ensino simultâneo e consecutivo das três línguas (Espanhol, Francês e Inglês), no qual ficam três professores estagiários concomitantemente em sala de aula, sendo um para o Espanhol, um para o Francês e outro para o Inglês. Em alguns dias havia um voluntário a mais para o Francês, juntamente com as coordenadoras em sala de aula. As aulas tinham duração de uma hora e meia e o grupo era formado por cinco estagiários/ voluntários. O ensino consecutivo ocorre de forma que a aula elaborada pelos educadores-estagiários das respectivas línguas fosse dentro da mesma aula e no mesmo tema, ao passo que cada professor apresentava as peculiaridades de cada língua, uma em sequência da outra. Para que os alunos não ficassem confusos, ou tivessem

dúvidas sobre qual língua estava sendo utilizada e escrita, optamos por usar cores de canetas de quadros diferentes, sendo o preto, para o Espanhol; vermelho, para Francês e azul, para Inglês, bem como dividimos o quadro em três partes iguais, sempre utilizando a mesma sequência de apresentação das línguas.

Ao trabalharmos com o ensino simultâneo e consecutivo, é possível trazer aos alunos uma conscientização a respeito das diferenças culturais e linguísticas de cada uma das línguas mencionadas, proporcionando também uma comparação e análise entre a cultura da LM com as LEs. A visão de interculturalidade que os educandos passam a ter gera a conscientização e traz, também, uma redescoberta de sua própria cultura e língua, proporcionando uma interação social, cultural e uma identificação com sua cultura e outras novas. Nesse processo de conhecimento ou redescoberta da cultura, é trabalhada uma abordagem comunicativa, que possibilita desenvolver a comunicação da forma que descreve Chianca (1999)¹⁸:

[o] ensino da língua estrangeira poderia despertar essa consciência a partir do momento em que a linguagem ocupa o primeiro lugar do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se objeto de observação e análise. Nesse sentido, a comunicação interpessoal e intergrupar que estabelecido entre um grupo crescente de indivíduos, um trabalho sistemático e consciente sobre o uso da linguagem, parâmetros culturais, etc., permitiria uma descompartmentalização de fronteiras devido aos diferentes estratos sociais. (CHIANCA, 1999, p.99).

Com isso, ao aprender a LE, temos uma visão de mundo ampliada e que traz uma nova visão de si e dos outros. Assim, iniciamos um contato com uma nova cultura, de forma que podemos tanto fazer novas comparações, como também ver as diferenças existentes em cada um, na discussão das situações que são próximas aos alunos e no trabalho com a interação em grupo, pois segundo Chianca (2006), as trocas conversacionais, independente de qual seja a língua alvo, ocorrem através de aspectos verbais, não-verbais e paraverbais, que participam da construção de sentido. Abordamos, então, uma possibilidade de contraste entre a questão cultural, como também gramatical, de forma a ser trabalhado com o lúdico, no qual temos a possibilidade de observar todos os aspectos para desenvolver as cinco competências do aluno, seja expressão escrita e oral, compreensão escrita e oral, como também o intercultural, conforme já mencionado.

¹⁸ Texto original: « L'enseignement de la langue étrangère pourrait éveiller cette conscience à partir du moment où la langue prendrait la place première du processus enseignement-apprentissage, devenant un objet à observer, à analyser. Dans ce sens, la communication interpersonnelle et intergroupale s'établissant entre un groupe croissant d'individus, un travail systématique et conscient sur l'emploi de la langue, les paramètres culturels, etc., permettrait un décloisonnement des frontières dues à différentes couches sociales ». (CHIANCA, 1999, p.99).

Para as aulas, optamos por trabalhar com um sistema simultâneo e consecutivo, desenvolvendo as línguas-alvo com práticas lúdicas e interativas, tendo como finalidade promover aos alunos o prazer do aprendizado, bem como o prazer da construção de conhecimentos em grupo, gerando também uma sensibilização para as três línguas trabalhadas.

4.2 Temática e abordagem do processo ensino-aprendizagem

Para melhor desenvolvimento e embasamento teórico para as aulas, tínhamos reuniões semanais para a preparação das aulas e leituras de textos base para melhores referências e conhecimento das metodologias trabalhadas. A partir das primeiras reuniões, foi decidido um tema principal para o ano letivo, de modo que preparamos as aulas abordando esse conteúdo e utilizando sempre uma abordagem linguístico-cultural. Com isso, no projeto de 2017, trabalhamos com o tema “Datas comemorativas”. Por conseguinte, todas as aulas seguiam de acordo com as datas comemorativas brasileiras, trazendo uma análise contrastiva entre as comemorações que temos no Brasil com as comemorações dentro do referencial das línguas trabalhadas.

As aulas apresentadas durante o ano seguiram um cronograma com um tema principal (datas comemorativas) e um desenvolvimento de temas específicos, que foram escolhidos de acordo com os feriados ou datas próximas com as aulas ministradas. Por isso, foi abordado com mais facilidade o tema social da aula para que, durante a ministração, o processo-aprendizagem do tema gramatical tratado fosse facilmente abordado e compreendido.

A primeira aula do cronograma ocorreu em junho e por isso foi possível trabalhar como tema específico a data comemorativa “São João”, através de um espetáculo teatral. Nessa aula, foi possível trabalhar com o lúdico-teatral, após uma abordagem cultural, sobre a comemoração do São João em outros países. Como resultado disso, foi feita uma apresentação dos alunos dentro do tema. Nela, eles se mostraram participativos e engajados tanto com a preparação, como com a apresentação da peça teatral, conforme demonstra a imagem abaixo.

Figura 1 - Apresentação teatral de São João



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Para a segunda aula, cuja continuação deu-se no encontro seguinte, demos início ao tema gramatical “Profissões” e, para isso, utilizamos o tema social “Dia do Trabalho”. Na aula inicial e após abordar o tema, os alunos demonstravam as profissões através do jogo de mímica, no qual pudemos ter a interação de todos os alunos. Foi possível notar o desconhecimento de algumas profissões, mesmo estando escritas em um papel, isso tanto nas línguas estrangeiras abordadas no projeto, como também em português.

Devido a essa dificuldade apresentada pelos alunos, optamos por dar continuidade com o assunto, desta vez criando vídeos de aproximadamente 30 segundos com eles. Nas gravações, os estudantes faziam uma breve biografia de celebridades representantes de uma das línguas trabalhadas, dizendo o nome, a língua falada, a região/ país em que vive e sua respectiva profissão. Apesar de alguns alunos serem tímidos e normalmente não tão participativos nos diálogos das aulas, todos demonstraram interesse e diversão ao gravar os vídeos. Essa atividade o não era obrigatória, mas todos optaram por participar e fazer a atividade proposta. Inclusive, alguns alunos gravaram mais de um vídeo, utilizando as demais línguas trabalhadas no projeto.

Posteriormente, abordamos o tema “Dia dos Namorados”, apresentando aos alunos a ideia de que, em outras culturas, esta data comemorativa ocorre em datas distintas e pode possuir outros significados além do romance. Assim, como tema gramatical, trabalhamos as características, emocionais e físicas.

Demos continuidade com as aulas abordando o “Dia do Amigo”, no qual foi possível trabalhar novamente a descrição de características, trazendo aos alunos uma interação através de um jogo de adivinhação. A dinâmica consistia em formar duplas e cada dupla possuía a foto de um casal de celebridades de vários países. O grupo deveria descrever o casal da imagem apresentada e os demais deveriam descobrir quem era o casal ou, ao menos, uma das pessoas da foto. Posteriormente, foi apresentada uma atividade de brincadeiras com bexigas, que teve como proposta cada aluno ter uma bexiga e jogar para o alto. A bexiga, em primeiro momento, foi apresentada como representação do indivíduo, e, em seguida, como representação de seu melhor amigo. Desse modo, eles não podiam deixar que “o amigo caísse no chão”, mostrando a importância do cuidado e atenção com o próximo, conforme imagem abaixo.

Figura 2 – Atividade lúdica sobre amizade



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Ao tratarmos da data “Dia da Independência” (07 de setembro), foi possível notar a dificuldade em geografia que os alunos possuíam ao tentar localizar cidades no mapa, confundindo cidades, estados e países. Com isso, adentramos a parte com maior enfoque interdisciplinar, por tratar de questões de cultura, história e geografia, e trouxemos também um novo olhar para o manuseio do mapa.

Com a apresentação e uso do mapa em aula, introduzimos as nacionalidades e identificamos os países com o seu idioma de origem, assim como apresentamos a história dos idiomas Inglês,

Francês e Espanhol que trabalhamos no projeto. O uso do mapa em sala de aula trouxe uma proximidade dos alunos com os professores, de forma que tiveram acesso ao material que normalmente apenas os educadores têm. Também tiveram a oportunidade de identificar, em grupo, os países mencionados em aula no mapa, utilizando papéis adesivos para fazer as marcações, conforme as imagens abaixo.

Figura 3 – Mapas e nacionalidades



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Figura 4 – Mapa e o ensino de língua estrangeira



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Figura 5 – Identificação dos países



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Novamente, por notarmos que os alunos ainda não estavam seguros do assunto, optamos por manter o tema para a próxima aula, e para ela fizemos uma atividade com uso do jogo de BINGO, a fim de, através da brincadeira, estimular e trabalhar o conteúdo acerca das nacionalidades. A cada país mencionado para ser marcado, os alunos deveriam dizer qual a língua oficial. Vale destacar que os habitantes dos países mencionados no BINGO eram falantes de uma das línguas trabalhadas no projeto.

Posteriormente, abordamos o “Dia das Crianças”, no qual foi possível estudar os pratos típicos de alguns países falantes das línguas trabalhadas no projeto, sendo esses preparados e levados para aula, para que os alunos pudessem conhecer alguns dos principais, conforme imagens abaixo. Apresentamos também brinquedos e brincadeiras típicas tanto das línguas estudadas como da língua materna.

Figura 6 – Pratos típicos



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

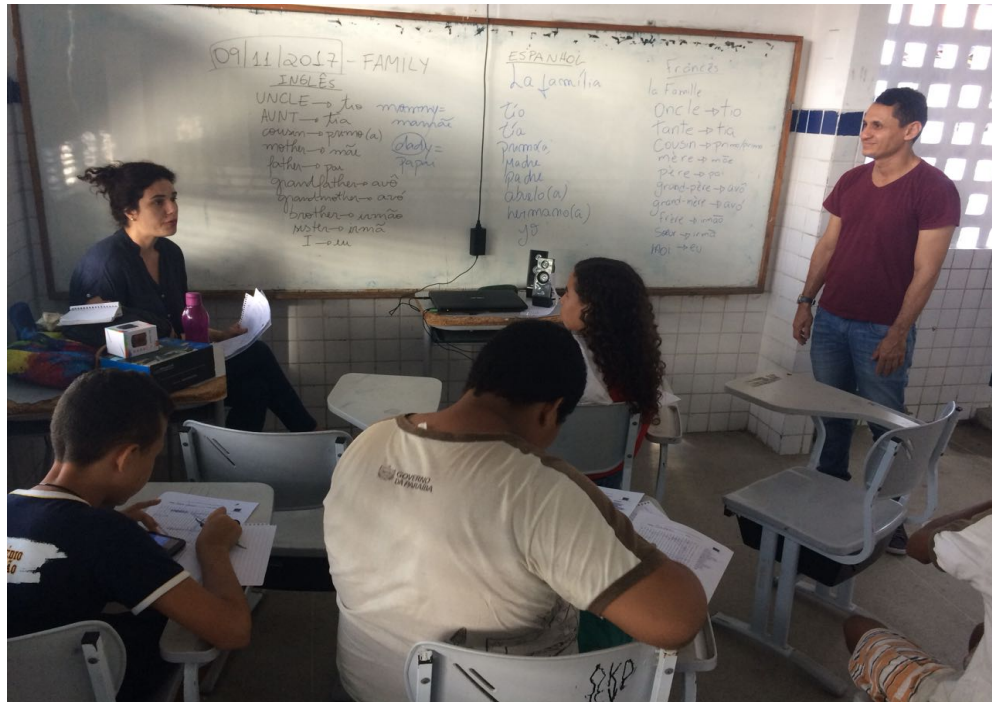
Figura 7 – Apresentação dos pratos típicos de algumas culturas



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Foram abordados em seguida o “Halloween” e “Dia de Finados” (Festa dos Mortos), sendo trabalhado com maior destaque as festas, as celebrações e as histórias culturais dos diferentes países falantes do Espanhol, Francês e Inglês. Trabalhou-se com o tema gramatical família e uma árvore genealógica, na qual foi apresentada parte de um filme de animação sobre “dia de los muertos”. Os alunos fizeram atividades de caça-palavras e preencheram a árvore genealógica de acordo com uma das línguas apresentadas. Essas atividades, principalmente o caça-palavras, apresentaram uma situação de destaque em que os alunos buscavam auxílio entre si para poderem completá-la e, sempre que notavam a dificuldade dos colegas, procuravam ajudá-los, conforme imagens abaixo. O fato de o caça-palavras possuir uma quantidade maior do que o habitual, trouxe aos alunos não apenas um desafio quanto ao tempo para finalizar a resolução, mas também engajamento, foco e auxílio de todos os alunos para que a atividade fosse concluída. Esse exercício mostrou-se desafiador e pôde, sim, despertar o prazer e o estímulo de aprender.

Figura 8 – Aula com tema de “dia de finados”



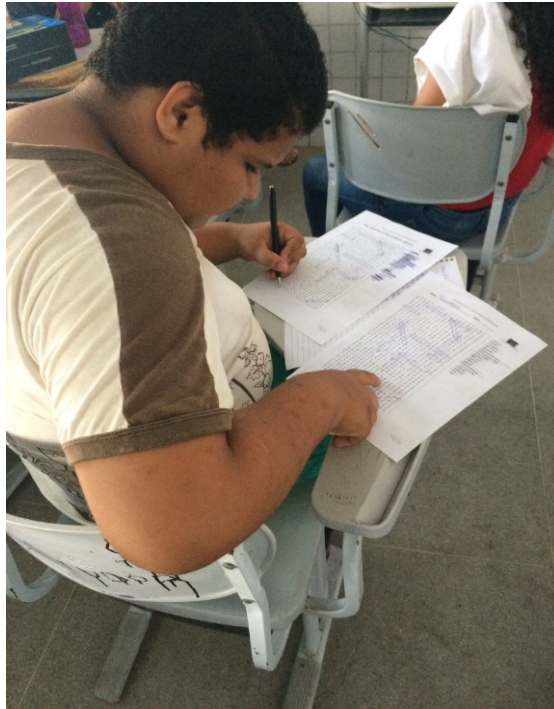
Fonte: Arquivo pessoal, 2017

FIGURA 9 – O trabalho em conjunto



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

FIGURA 10 – Engajamento e foco em atividades



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Em seguida, o tema discutido em aula foi “Black Friday”. Foi abordado o plural, os dias da semana e os números como tema gramatical, bem como a questão histórica sobre este assunto. A atividade elaborada tinha como propósito conhecer melhor as necessidades dos alunos, assim como trabalhar o plural, pois ao usarem recortes de revistas, deveriam colar os produtos desejados, apresentando a quantidade daquilo que gostariam de obter e em que situação isso poderia ser utilizado.

Figura 11 – A história do “Black Friday”



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Para finalizar as aulas, trabalhamos com a data comemorativa “Natal”. Nela foi possível abordar o vocabulário natalino e *jingles*. Inserimos também a questão musical e os alunos, no último dia de aula, apresentaram músicas natalinas tanto na língua materna como nas três línguas estudadas.

As aulas acima descritas foram ministradas na língua portuguesa, para melhor compreensão dos alunos, como também para que tivessem mais facilidade para os momentos de diálogo e interação em sala de aula. Eles expressaram frequentemente a vontade de fazer atividades que envolvessem a quadra poliesportiva da escola, assim como atividades de jogos, demonstrando assim o interesse e o prazer de aprender através da metodologia abordada para as aulas.

Tendo em vista isso, é possível destacar a importância da sensibilização das línguas estrangeiras para o conhecimento e crescimento tanto social como cultural. Trazendo também uma redescoberta da sua própria cultura, juntamente de novas descobertas culturais e ampliando um horizonte de novas visões e perspectivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino simultâneo e consecutivo trabalhado no projeto do PROLICEN, através das aulas de línguas estrangeiras Espanhol, Francês e Inglês, teve a oportunidade de estimular a curiosidade e desenvolver o conhecimento de diversas culturas, como também a brasileira, formando assim sua identidade cultural e social através do trabalho com o lúdico. O uso dessa ferramenta auxilia no crescimento do aluno para seu estímulo em sala de aula, e proporciona (quando aplicado de forma estratégica e dinâmica) a interação tanto aluno-professor, como aluno-aluno, criando assim um vínculo de confiança e afeto.

As atividades mencionadas ao longo do texto puderam demonstrar o engajamento e o prazer que os alunos tinham de assistir as aulas, uma vez que se dirigiam à instituição em horário diferente do regular de aulas para a realização das atividades do projeto, que tinha caráter optativo, pois não era cobrada a presença constante do estudando, bem como não eram realizadas avaliações com objetivo de notas.

Com as atividades desenvolvidas nas aulas e a aplicação do ensino simultâneo e consecutivo das línguas Espanhol, Francês e Inglês, os alunos tiveram a oportunidade de participar de jogos, situações lúdico-teatrais e atividades que estimulassem a interação em grupo e individuais, e que proporcionassem, assim, um ambiente extrovertido, em que os estudantes se sentissem bem recebidos e pudessem desenvolver, assim, o prazer em aprender, justamente por estarem em um ambiente acolhedor e respeitoso.

Este tema é de destaque pelas suas particularidades, pois causam muitos questionamentos sobre a abordagem deste ensino, tanto na questão do ensino simultâneo como pelo consecutivo. Por ser uma abordagem inovadora e não utilizada no contexto educacional brasileiro, passamos por diversas discussões durante as reuniões do projeto para melhor desempenho das aulas; procuramos embasamentos teóricos; discutimos sobre como melhor trabalhar as línguas em um mesmo contexto, assim sobre como tratar dessas culturas com intuito de aproximar com a realidade dos alunos.

Através do projeto, foi possível mostrar que é viável abordar mais de uma língua em sala de aula de forma compreensiva, divertida e prazerosa. Essa abordagem pode proporcionar aos alunos uma noção de mundo, formação de identidade, sensibilização do significado de cultura e língua, e também pode auxiliá-los nas aulas regulares através do aspecto interdisciplinar,

abordando história, geografia, matemática, entre outras disciplinas estudadas.

Por fim, diante das considerações elencadas, o trabalho de pesquisa do Projeto, tanto durante seu desenvolvimento, quanto durante a elaboração desta Monografia de Conclusão de Curso de Letras, com Licenciatura em Francês, ressaltou as inúmeras indagações geradas, uma vez que as questões aqui abordadas não suprem todos os aspectos que podem ser desenvolvidos pelo tema do ensino simultâneo e consecutivo, como também no ato de proporcionar o prazer do aluno em aprender. Diante da consciência das limitações do trabalho, tendo em vista a riqueza do tema, para maior desenvolvimento e aprofundamento, exigiu-se um cronograma prolongado, uma vez que seria possível dar continuidade aos estudos e pesquisas para trabalhos futuros de especialização, participação de eventos e pesquisas individual ou de grupos envolvidos na mesma temática.

REFERÊNCIAS

- BLANK, Cintia Avila. **A intercompreensão em línguas romanas**. Hispeci & Lema Online, **Bebedouro** - São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-6, ago. 2009. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/hispecielemaonline/sumario/12/19042010150157.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 04 jun. 2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio: Dúvidas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_10>. Acesso em: 28 abr. 2018.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais - **Língua Estrangeira, Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental**: MEC/SEMT (1998). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 28 abr. 2018
- BRASIL. **Secretaria de Educação, Saiba Mais - Programa Mais Educação**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 08 abr. 2018.
- CHIANCA, Rosalina Maria Sales. **Emploi et fonctions de la langue/culture maternelle en cours de langue étrangère, dans une perspective socioculturelle**. Letr@ Viv@, João Pessoa: Editora Universitária, vol. 1, n. 1, p. 97-114, 1999.
- _____. **Interagir em língua estrangeira: um assunto sociocultural**. Tradução: Elisa Nóbrega; Ingrid Farias Fechine Oliveira; Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros (2006). **“Intéragir em langue étrangère: une affaire socioculturelle”**. In: **MOARA**, Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém: Editora Universitária / UFPA, n.11, p.65-84, MÊS, 1999.
- _____. **Interculturel – Découverte de soi-même et de l’autre**. João Pessoa: Idéia Editora, 2007.

COSTA, Thais Almeida. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro. N. 29, 52-62p., mai/jun/jul/ago 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n29/n29a05.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

CUQ, Jean-pierre (Org.). **Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde**. Paris: Cle International, 2003.

DAY, Kelly. **Ensino de língua estrangeira no Brasil: Entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária**. Revista Escrita. Rio de Janeiro, v. 2012, n. 15, p.1-13, dez., 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

JORNAL DA ESCOLA: grupo de pesquisa em ensino de matemática e da língua portuguesa. Natal, dez. 2017.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEFFA, Vilson José. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, Gislaine P.; CAMARGO, Gladys Quevedo –. **Breve Trajetória da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7^o., 2008, Londrina. Anais Eletrônicos. Londrina: Eduel, 2008. p. 1 - 7. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>> Acesso em: 02 mai. 2018.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. **História do Ensino de Línguas nos Brasil: Avanços e Retrocessos**. Revista HELB, Brasília. v. 1, Nº 1 – s.p. Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

MARTINS, Selma Alas. **L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil.** In: Revista Synergies Brésil, Natal, n.1, p. 107-114, 2010.

NOGUEIRA, Maria Cristina Matos; SOUZA, Maria Ines Galvão Flores Marcondes de. **'Porque não me deixar falar na língua que eu quiser?': educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) -Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0410353_08_Indice.html> Acesso em: 07 mai. 2018.

_____. **A intercompreensão de línguas românicas:** proposta propulsora de uma educação plurilíngue. Revista MOARA, LOCAL, n°42, p.117-126. 2014

LINHA do Tempo: LDB de 1961. LDB de 1961. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1035-1961/32-ldb-de-1961>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; CARDOSO, João Escobar J. **A Reforma Capanema e a Hegemonia do Ensino de Literatura.** Revista HELB, Brasília, v.4, n° 4, s.p., Jan,2010. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/149-a-reforma-capanema-e-a-hegemonia-do-ensino-de-literatura-sp-1954644368>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

PROGRAMA DE LICENCIATURA (PROLICEN) INICIA INSCRIÇÕES. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/2014/03/programa-de-licenciatura-prolicen-inicia-inscricoes/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

PORCINO, Maria Carolina; FINARDI, Kyria Rebeca. **Construção de cidadania por meio do ensino de língua estrangeira e do letramento digital:** uma proposta de WebQuest. Revista Antares: Letras e Humanidades, Caixias do sul, [s.l.], v. 8, n. 15, p.144-166, jan/jul 2016. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/3407/2538>>. Acesso em: 08 de mai. 2018.

RÉ, A. D; PAULA, L.; CÉLIA, M. **A linguagem da criança:** um olhar Bakhtiniano. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis - Rj: Vozes, 1995.

REIBNITZ, Kenya Schmidt; PRADO, Marta Lenise do. **Criatividade e relação pedagógica:** em busca de caminhos para a formação do profissional crítico criativo. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 56, n.4, jul/ago 2003. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267019641028>> Acesso em: 10 mai. 2018.

RODRIGUES, Kátia Cristina Sbizer. **A Ludicidade e sua Possibilidade de Aplicação Para o Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês.** 2007. Disponível em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_katia_cristina_sbizera_rodrigues.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018

SILVA, Giovana Rodrigues da; SOARES, Adriana. **Línguas estrangeiras no Brasil:** um histórico ao longo dos anos. Trajetória Multicursos, Osório, v. 3, n. 2, p.82-86, dez. 2012. Disponível em:
<http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/dezembro_2012/pdf/linguas_estrangeiras_no_brasil_-_um_historico_ao_longo_dos_anos.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SILVA, Sérgio Luiz Baptista da. **A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira:** uma visão psicopedagógica do desejo de aprender. 119 f. 2003. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2003. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-22122004-211819/pt-br.php>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

SOUZA, Ana Paula Ramos de; STEFANELLO, Carla Adiers; SPILMANN, Ivomar Antônio. **A concepção sociointeracionista no ensino do inglês:** o professor e o livro didático. Revista Roteiro, [s.l.], v. 35, n. 1, p.23-52, jan/jun 2010. Disponível em:
<<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/226/16>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento:** aspectos cognitivos e afetivos. Educação em Revista, Marília, v.7, n.1/2, p. 1-16, 2006,

VALENTIM, Amarílis Aurora Aparecida. **'On jouer?' O jogo e a atividade teatral como ferramenta pedagógica para prática e aprendizagem de língua estrangeira.** In: PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa (Org.). **Ensino de língua francesa em contexto(s).** 1ed.São Paulo – SP: Editora Paulistana, 2013, v. 1, p. 139-153.

VENÂNCIO; Karina Chianca; et al. **ENSINO SIMULTÂNEO DE ESPANHOL, FRANCÊS E INGLÊS ATRAVÉS DO LÚDICO E DAS PRÁTICAS SOCIAIS,** a ser publicado pela editora da UFPB, 2017.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas; DORNELAS, Rívia. **O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil:** Período de 1808 - 1930. Revista HELB, Brasília, ano 1, v. 1, Jan. 2007. Disponível em:
<<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.